

CENTRO UNIVERSITÁRIO BARÃO DE MAUÁ
HISTÓRIA – LICENCIATURA

THALES CARLOTO BARROS ARAUJO

**CONTRIBUIÇÕES DO “JOGO DE INTERPRETAÇÃO DE PAPÉIS” NA
FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA.**

Ribeirão Preto

2021

THALES CARLOTO BARROS ARAUJO

**CONTRIBUIÇÕES DO “JOGO DE INTERPRETAÇÃO DE PAPÉIS” NA
FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA.**

Trabalho de conclusão do curso de História do
Centro Universitário Barão de Mauá para a
obtenção do título de licenciado.

Orientador: Prof. Me José Faustino de Almeida
Santos.

Ribeirão Preto

2021

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

A692c

Araujo, Thales Carlotto Barros

Contribuições do “jogo de interpretação de papéis” na formação da consciência histórica/ Thales Carlotto Barros Araujo - Ribeirão Preto, 2021.

41p.

Trabalho de conclusão do curso de História do Centro Universitário Barão de Mauá

Orientador: Me. José Faustino de Almeida Santos

1. Consciência histórica 2. Educação 3. Jogo interpretativo I. Santos, José Faustino de Almeida II. Título

CDU 930.2

Bibliotecária Responsável: Iandra M. H. Fernandes CRB⁸ 9878

THALES CARLOTO BARROS ARAUJO

**CONTRIBUIÇÕES DO “JOGO DE INTERPRETAÇÃO DE PAPÉIS” COMO
FORMADOR DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA**

Trabalho de conclusão do curso de História do
Centro Universitário Barão de Mauá para a
obtenção do título de licenciado.

Data de aprovação: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Profº. Me José Faustino de Almeida Santos
Centro Universitário Barão de Mauá – Ribeirão Preto

Profª Drª Andrea Coelho Lastoria
Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto – FFCLRP/USP

Profº Me. Odair Ribeiro de Carvalho Filho
ETEC e Rede Municipal de ensino – Ribeirão Preto

Ribeirão Preto

2021

Dedico este trabalho a todos os professores do Brasil.

AGRADECIMENTO

Agradeço imensamente meu orientador Prof Me. José Faustino de Almeida Santos por todo apoio, pela empatia e por me ajudar a dar vida ao projeto. Agradeço também todos os professores da graduação, em especial Liliane Cury Sobreira, por enxergar o potencial do RPG em minha formação.

Gostaria de agradecer meu pai Wagner, minha mãe Crisângela, meu irmão Thierry e a Yohana Fukuti, por todo amor e carinho e por sempre estarem comigo ao longo desses anos.

Aos meus companheiros de sala de aula, em especial Arthur Baio, Hugo Bernardo, Gustavo Valente e Rafael Mataruco, por todos os momentos vividos e compartilhados e pelas épicas campanhas de RPG. Também a Victor Finotti, Lucas Henrique, Taís Boscolo e Aila Paladino, pelos momentos compartilhados.

Aos membros da Wizdom, Enrico Giraldini, Gabriel Nogueira, Lucas “Metapod”, Matheus Giovanni, Rafael Campana, Rafael Cirillo, Guilherme Lopes e Johann do Nascimento, por todo apoio, referencial e companheirismo.

Agradeço a Unidade Popular, em especial o camarada André, pela preocupação e apoio nessa reta final e por todo trabalho realizado para a sociedade.

Por fim, agradeço a todos os alunos e colegas envolvidos na prática pedagógica do RPG no meio escolar, sem eles este trabalho não teria sentido.

“A incompreensão do presente nasce fatalmente da ignorância do passado”

(Marc Bloch)

RESUMO

A formação da consciência histórica é feita pelas relações humanas cotidianas e do ser humano com tudo que o cerca e com as quais interage conscientemente. Isso inclui as ideias, entre elas o passado, que é formulado e transmitido, apropriado e manipulado segundo as necessidades e intenções situadas no tempo presente. O cotidiano tem papel fundamental para esse movimento de ressignificação do passado, de modo que essas operações balizam a constituição das sociedades. O campo da didática valendo-se de elementos do cotidiano busca contribuir para que o processo educacional escolar valorize efetivamente os estudantes e suas experiências, de modo a romper com as barreiras da educação tradicional e trazer à tona aspectos do dia a dia para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem. Nesse sentido, o presente trabalho objetiva analisar a manifestação cotidiana do jogo, em específico o jogo interpretativo, e como ele auxilia na formação da produção da consciência histórica por meio de elementos e ações lúdicas de modo que a Didática da História, mas também a ciência histórica encontrem na prática do jogo uma possibilidade de ensinar, aprender e produzir conhecimento sobre o passado e sobre o presente, dito com os termos de Rüsen (2007) desenvolver três operações inerentes à consciência histórica: experiência (de mudança no tempo), interpretação (das experiências vividas à luz da Teoria da História) e a orientação (para a vida prática).

Palavras-chave: Educação. Didática da História. Consciência histórica. Jogo interpretativo.

ABSTRACT

The development of historical consciousness is made by the everyday human relationships and by the human being with everything that surrounds him and with which he consciously interacts. This includes ideas, including the past, which is formulated and transmitted, appropriated and manipulated according to the needs and intentions situated in the present time. Daily life has a fundamental role in this movement of resignification of the past, in such a way that these operations guide the constitution of societies. The didactics, based on elements of everyday life, seeks to contribute so that the school educational process effectively values students and their experiences, in order to break the barriers of traditional education and bring to light aspects of everyday life for the development of teaching and learning. In this sense, the present work intends to analyze the everyday manifestation of the game, specifically the interpretive game, and how it helps in the formation of the production of historical consciousness through playful elements and actions such that the Didactics of History, but also find in the practice of the game a possibility to teach, learn and produce knowledge about the past and the present, in the terms of Rösen (2007) to develop three operations inherent to historical consciousness: experience (the change in time), interpretation (the experiences lived into the perspective of Theory of History) and the orientation (for practical life)..

Keywords: Education. History Didactics. Historical Consciousness. Roleplay game

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa, A reforma Pereira Passos e a Revolta da Vacina.

33

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.	9
1 A INTERFACE ENTRE A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E A CONSTRUÇÃO DE EXPERIÊNCIAS LÚDICAS, ENQUANTO APORTE NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE SOCIAL.	11
1.1 O jogo como elemento social intrínseco a sociedade	13
1.2 O Role Play Game em diálogo com a Consciência histórica.....	15
1.3 O <i>Role Playing Game</i>	18
1.4 O RPG como Prática pedagógica.....	21
1.5 O RPG como prática interdisciplinar	25
2 A PRÁTICA DO RPG NO MEIO EDUCACIONAL E SEUS IMPACTOS	27
2.1 Desenvolvimento da prática: grupo um.....	28
2.2 Desenvolvimento da prática: grupo dois	30
2.3 Desenvolvimento da prática: grupo três.....	32
2.4 A prática do jogo em diálogo com a consciência histórica.....	36
CONSIDERAÇÕES FINAIS	39
REFERÊNCIAS	40

INTRODUÇÃO

O presente trabalho busca estabelecer relações entre os conceitos de consciência histórica com o jogo de *Role-playing game* (RPG), enquanto ferramenta de ensino em ambiente escolar, principalmente no ensino básico. Busca fazer apontamentos acerca de como o jogo articula a didática da história e como o uso do lúdico na perspectiva da narrativa da história pode fazer com que os alunos vejam sentido prático em sua vida através dos conteúdos trabalhados. Esta metodologia de ensino pretende dinamizar as aulas, trabalhando a criticidade da história, por meio da análise do passado em diálogo com o presente. Para isso, é necessário que a formação da consciência histórica seja considerada um processo formativo da sociedade e, portanto, esteja presente na forma pela qual as aulas são ministradas.

É possível utilizar-se de elementos lúdicos e cotidianos com o objetivo de desenvolver metodologias que auxiliem os professores, no processo metodológico das aulas, e no planejamento de projetos educativos. O jogo será o elemento principal para articular os conteúdos da História de modo a dialogar com um elemento presente na sociedade desde seu primórdio, cujo potencial, no ensino de História, aflora e auxilia a formação da consciência histórica e na formação dos alunos como agentes que sintetizam a suma das consciências passadas e as refletem no presente.

O trabalho se faz relevante devido à dificuldade em articular os processos históricos e apresentá-los de modo acessível a compreensão dos alunos, rompendo a barreira da ciência da história e trazendo o conteúdo para o imaginário do aluno, de modo a contribuir de maneira efetiva na sua formação escolar e em sua vida prática. Para isso, é necessário recorrer a elementos da vida cotidiana, articulando com a área científica específica, no nosso caso a História, a fim de proporcionar melhor absorção dos conteúdos pelos alunos. O jogo, como elemento constituinte da sociedade tem essa função; através de regras, delimitar uma dinâmica específica com vistas ao objetivo, por exemplo, a formação da consciência histórica pelos alunos, por meio das conceituações dos conteúdos e de situações concretas, tanto pretéritas como da atualidade, valendo-se de interações lúdicas, inerentes a prática do jogo interpretativo.

Tomaremos o conceito de consciência histórica a partir de Jörn Rüsen e Agnes Heller e suas manifestações na sociedade. O conceito e importância do jogo para a sociedade, segundo Johan Huizinga e como o jogo pode ser abstraído, de maneira pedagógica, com base em autores como Danil Elkonin, Circe Maria Bittencourt e Lev Vygotsky. Do ponto de vista metodológico, relataremos fragmentos de algumas experiências que vivemos no âmbito das

práticas com o jogo, realizadas em diferentes contextos escolares, incluindo escola básica e ensino superior.

Em função de tais escolhas, nosso trabalho está estruturado em dois capítulos. O primeiro tem por objetivo definir os conceitos de consciência histórica, identificação social e a linguagem para a sociedade, bem como as possibilidades para a criação de narrativas. Trata também das definições a respeito do jogo de interpretação de maneira específica, seu surgimento, propósito e dinâmica e como os elementos do jogo podem auxiliar na prática educacional. O segundo capítulo é dedicado aos relatos e práticas desenvolvidas com o jogo interpretativo em ambientes escolares distintos. As análises das práticas buscam sintetizar aspectos do jogo que contribuem para a reelaboração e ressignificação das práticas escolares.

1 A INTERFACE ENTRE A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E A CONSTRUÇÃO DE EXPERIÊNCIAS LÚDICAS, ENQUANTO APORTE NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DO SER SOCIAL.

Consideramos o ser humano como ser sociável, significa dizer que produz involuntariamente uma consciência que perpassa os aspectos de passado e perdura no presente, através dos aspectos absorvidos pelas suas experiências vividas em coletivo, ou seja, em sociedade. A aquisição de experiências por meio da troca social entre indivíduos, nos traz à luz a perspectiva de que o homem se utiliza do passado para formular uma consciência que dita o comportamento do ser social, o que o define enquanto sociedade, está relacionado ao comportamento da construção histórica. Nesse sentido, é que podemos afirmar que

Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, ligadas e transmitidas pelo passado. A tradição de todas as gerações mortas oprime como um pesadelo o cérebro dos vivos (MARX, 2011, p.25).

A afirmação de Marx (2011) identifica o ser humano como produto das consciências do passado, e que não determina a maneira como a qual a consciência da história é formulada dentro do imaginário de uma sociedade, uma vez que essa consciência traz consigo aspectos que fogem do controle do homem. Interage assim, com suma mentalidades que atravessam o tempo e modulam a forma como a sociedade se identifica, por isso, há a opressão das tradições dos mortos (passado) para com os homens vivos (presente).

A consciência histórica, portanto, não está no controle do homem, muito menos é uma meta a ser alcançada, ela é, segundo Agnes Heller e Jörn Rüsen, um aspecto determinante da vida humana. Para eles, História não é entendida apenas como matéria científica, mas também como uma forma de manifestação da produção de conhecimentos, dentro de um grupo social, inserido em um espaço e tempo. Ambos, concordam que a formação da consciência histórica parte do cotidiano vivido, de forma que, a consciência histórica se torna inerente a ele. Com isso, o cotidiano age como balizador da manutenção das consciências e fornece perspectivas de mudança.

Heller (2014, p. 34) afirma que o cotidiano tem papel fundamental e central na formação da consciência histórica, “A vida cotidiana não está ‘fora’ da história, mas no ‘centro’ do acontecer histórico: é a verdadeira essência da substância social”, é através das relações cotidianas que o homem interage com seus pares e com a natureza, contudo o homem não se limita a interações meramente biológicas, ele produz consciência, derivada das formulações

mentais e das interações com os demais agentes participativos da sociedade. Afirma também que o próprio ser humano pode ser entendido enquanto tempo e espaço, pois produz as manifestações e interações que geram a consciência.

A historicidade não é apenas alguma coisa que acontece conosco, uma mera propensão, na qual nos “metemos” como quem veste uma roupa. Nós somos historicidade; somos tempo e espaço. As duas “formas de percepção” de Kant nada mais são do que a consciência de nosso Ser e esta consciência é nosso próprio Ser. As categorias a priori de Kant – quantidade, qualidade, relação e modalidade – são secundárias de um ponto de vista ontológico. Não constituem a essência de nosso Ser. Os seres humanos podem conceber tempo e espaço sem quantidade, qualidade, relação e modalidade (como o *tohu hohu*, o vazio, o vácuo universal), mas não podem pensar estas categorias fora do tempo e do espaço. Até mesmo o absurdo é temporal e espacial, porque nós somos tempo e espaço (HELLER, 1993, p.14).

O ser humano é um ser histórico por essência, a historicidade está intrínseca ao homem, nesse sentido, o ser humano carrega consigo as manifestações passadas e utiliza dessas manifestações para, através do presente histórico, formular metas para vida humana. O homem, portanto, interage com as consciências passadas para criar novos horizontes que façam sentido a ele, a produção de sentido para a vida humana, dessa forma, traz consigo várias formulações de sentido que já foram passadas e que acarretarão sentido para o presente, conforme Heller (1993, p.90) “[...] é através dos diversos procedimentos de atribuição de sentido que a pessoa atribui sentido a sua própria vida. Tais proposições remetem ao caráter da consciência histórica que na sua essência é significativa, orientadora e transformadora”.

Para Jörn Rüsen (2001), a consciência histórica é o conjunto de mentalidades que o ser humano traduz a partir de sua história, vivida no tempo e no espaço, sendo possível afirmar que a consciência independe de uma sociedade e de um espaço físico determinado, ela é uma condição para o pensamento histórico que nasce através das experiências do ser humano, que por sua vez estão inseridos em um determinado lugar e tempo.

Nesse sentido, todo indivíduo (humano) é dotado de uma consciência histórica, uma vez que todos os seres humanos tem experiências e interações que irão possibilitar a formação de uma consciência para a qual o ser humano irá recorrer quando se pensa na história. Segundo Rüsen (2001, p. 57), “[...] a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente sua vida prática no tempo”.

O ser sociável é notado e conhecido pelas manifestações que o faz ser parte de um grupo, em conjunto com outros demais seres, que compartilham de características comuns a ele. Os aspectos que determinam e delimitam o ser sociável são diversos, passam pela

identificação do ser humano como parte integrante de uma sociedade, pela localidade geográfica a que o mesmo pertence e o identifica, bem como a seu grupo, construindo identidades a partir dos contextos subjetivos e linguísticos, enquanto formação de religiões e tradições.

A consciência opera junto a uma manifestação tão antiga a ela, a língua, elemento que, segundo Marx (2009) permite a interação do homem com os seus e, com isso, produz consciência histórica.

[...] o homem também tem “consciência”. Mas também, logo de início, não como “consciência” pura. O “espírito” tem conseguindo de antemão a maldição de estar “preso” a matéria, [...], da linguagem. A linguagem é tão antiga quanto a consciência. A linguagem é a consciência real prática que existe também para outros homens e que, portanto, só assim existe também para mim; E a linguagem só nasce como a consciência, [...], da necessidade orgânica do intercâmbio com os outros homens (MARX, 2009, p.44)

Para tanto, o ser humano, enquanto ser sociável, dotado de consciência desde o princípio, buscando estabelecer relações entre os seus, o que se manifesta de diversas maneiras e em diversos contextos. Dentro dessa perspectiva, podemos identificar a formação da religião, dos mitos, da língua e da política. Contudo, segundo Huizinga, há um aspecto em especial que fora ignorado por muito tempo dentro da antropologia, e que possui significativa influência na formação da sociedade, o lúdico.

Se eu fosse compelido a resumir meus argumentos sob forma de teses, uma dessas seria que a antropologia e as ciências a ela ligadas têm, até hoje, prestado muito pouca atenção ao conceito de jogo e à importância fundamental do fator lúdico para a sociedade (HUIZINGA, 1938, p. 24).

Com isso, podemos identificar que a narrativa, manifestada através de aspectos linguísticos caracterizam o modo de articular ideias de maneira a se produzir uma forma de interação social que visa não somente a comunicação, mas também aspectos que auxiliam e produzem a consciência histórica.

1.1 O jogo como elemento social intrínseco a sociedade.

O jogo sempre esteve presente na vida humana, como manifestação da convivência coletiva humana, projetando uma normativa de convivência intrínseca à sociedade. Com o passar dos anos, os jogos foram se aprimorando e, com isso, tomando formas cada vez mais

distintas entre si, isso devido a vários fatores que permitem a sua distinção dentro de um grupo social: podendo ser geográficos, linguísticos, culturais e religiosos.

Como elemento presente na vida social, o jogo, passa a trasbordar o seu próprio limite, que é delineado pelo conjunto de regras que o compõe, uma vez que sem um conjunto de regras o jogo é descaracterizado, segundo Huizinga, “Essas regras são fator de grande importância para o conceito de jogo. Todo jogo tem suas regras. São elas que determinam aquilo que ‘vale’ dentro do mundo temporário por ele circunscrito.” (Huizinga, 2019, p.13),

O jogo passa a se caracterizar de diversas maneiras, desde a banal brincadeira de imitação das crianças, tentando recriar o que veem do exemplo dos pais e dos mais velhos, até os jogos informais, utilizados nas organizações e comportamentos protocolares e estratégicos presentes nas guerras e no arcabouço do direito, momentos em que o ser humano não abre mão de um conjunto de normas e padrões comportamentais que caracterizam o jogo social, mas este, está limitado a um momento e a um contexto. Existem ainda, os jogos considerados puros, dotados de regras com finalidade para o entretenimento, muito similar ao que se tem hoje nos esportes e suas manifestações.

O jogo, como elemento integrante de rituais humanos para representação de uma ação específica, como a linguagem formal e os rituais de um júri, como a formalidade e cautela de um encontro diplomático e como a manutenção lúdica da didática no ambiente escolar, são evidências de que a consciência passada se reflete no presente e toma protagonismo em determinados ambientes. Isto não se limita a ambientes determinados por um tempo e espaço, mas também está presente na expressão narrativa do jogo, e é através da narrativa que, segundo Rüsen (2001), o ser humano caracteriza sua história e a expressa.

Ainda dentro do âmbito do jogo, é possível identificar diversas manifestações da expressão humana, uma delas dialoga justamente com a narrativa e como ela é transmitida, trata-se do jogo protagonizado, jogo narrativo.

[...] pode-se formular a tese mais importante para a teoria do Jogo Protagonizado: esse jogo nasce no decorrer do desenvolvimento histórico da sociedade como resultado da mudança de lugar da criança no sistema de relações sociais. Por conseguinte, é de origem e natureza sociais. (ELKONIN, 2009, p. 80).

O jogo protagonizado carrega consigo normas estabelecidas pelos seres sociais que dele participam, o que possibilita a análise do desenvolvimento da consciência histórica na sociedade. Por fim, trata-se de uma modalidade mais específica enquanto jogo. Reforçando a interpretação e argumento do aspecto vivido pela sociedade em seu determinado tempo e

espaço, enquanto ferramenta de vivência dos aspectos intrínsecos à esta mesma sociedade, possibilitando a formação da consciência histórica.

A base do jogo interpretativo, converge a consciência histórica, através da linguagem, que age como manifestação intelectual, permitindo assim a compreensão dos agentes participativos das ações sociais, e que geram e/ou gerarão a formação e a conjuntura da consciência da história.

A linguagem é o atributo humano que favorece os processos básicos da constituição dos conceitos: a abstração e a generalização. Vygotsky entende assim que pela comunicação social o ser humano pode progressivamente chegar ao desenvolvimento dos conceitos, que para ele significa o entendimento das palavras (BITTENCOURT 2018, p. 160).

Para tal, a língua cria um campo mental diferente do concreto, cria as metáforas e as diversas formas de interpretar as relações materiais da sociedade. Toda metáfora é uma ação lúdica da capacidade humana de abstrair conceitos concretos e pensar de modo a desenvolver um conjunto de capacidades responsáveis pelo desenvolvimento da conceitualização histórica, manifestada através da faculdade cognitiva de se pensar.

As grandes atividades arquetípicas da sociedade humana são. Desde o início, inteiramente marcadas pelo jogo. Tome-se, por exemplo, o caso da linguagem, esse primeiro e supremo instrumento que o homem forjou a fim de poder comunicar, ensinar e comandar. É a linguagem que lhe permite distinguir as coisas, defini-las e constatar-las; em resumo, designá-las e com essa designação elevá-la ao domínio do espírito. Na criação da fala e da linguagem, jogando com essa maravilhosa faculdade de designar, é como se o espírito estivesse constantemente saltando entre a matéria e as coisas pensadas. Por detrás de toda expressão abstrata se oculta uma metáfora, e toda metáfora é jogo de palavras. Assim, ao dar expressão à vida, o homem cria um outro mundo, um mundo poético, ao lado do da natureza (HUIZINGA, 2019, p. 5-6).

1.2 O *Role Play Game* em diálogo com a Consciência histórica.

O jogo interpretativo, conhecido popularmente por RPG, que quer dizer *Role Playing Game* (comumente traduzido como Jogo de Interpretação de Papéis) faz parte da expressão cognitiva humana que relaciona a faculdade de pensamento com o refletir através das metáforas, passando pela consciência histórica e delimitado por regras estabelecidas. O nome já diz muito a respeito da aplicabilidade do jogo e como é seu funcionamento. É um jogo que invoca a imaginação para a interpretação de personagens dentro de um contexto preestabelecido.

Um role-playing game é um jogo situado num mundo imaginário. Os jogadores são livres para escolher como explorar o mundo do jogo, em termos do caminho escolhido através do mundo, e podem visitar áreas previamente exploradas. O montante do mundo do jogo potencialmente disponível para a exploração é normalmente grande. Os participantes dos jogos estão divididos entre os jogadores, que controlam personagens individuais, e os mestres do jogo (que podem ser representados por software em exemplos digitais) que controlam o restante do mundo do jogo além das personagens dos jogadores. Jogadores afetam a evolução do mundo do jogo através das ações de seus personagens. As personagens controladas por jogadores podem ser definidas em termos quantitativos e/ou qualitativos e são indivíduos definidos no mundo do jogo, não identificados apenas como papéis ou funções. Essas personagens podem potencialmente se desenvolver, por exemplo, em matéria de competências, habilidades ou personalidade. A forma deste desenvolvimento está pelo menos parcialmente sob controle do jogador e o jogo é capaz de reagir a estas mudanças. Pelo menos um, mas não todos os participantes têm controle sobre o mundo do jogo além de um único personagem. Um termo comumente utilizado para esta função é mestre do jogo, embora existam muitos outros. O equilíbrio de poder entre os jogadores e mestres do jogo, e a atribuição dessas funções, pode variar, mesmo dentro de uma única sessão de jogo. Parte da função de mestre do jogo normalmente é para se pronunciar sobre as regras do jogo, embora essas regras não precisem ser quantitativas em qualquer forma ou se embasar em qualquer forma de resolução aleatória. Os jogadores têm uma ampla gama de opções configurativas para interagir com o mundo do jogo através das suas personagens, em geral, incluindo, pelo menos, o combate, o diálogo e a interação com objetos. Embora o leque de opções seja grande, muitas são tratadas de uma forma muito abstrata. O modo de interação entre o jogador e o jogo pode mudar de forma relativamente livre entre configurativas e interpretativas. Role-playing games retratam algumas sequências de eventos no mundo do jogo, o que dá ao jogo um elemento narrativo. No entanto, dada a natureza configurativa do envolvimento dos jogadores, estes elementos não podem ser chamados de narrativa de acordo com a teoria narrativa tradicional (HITCHENS; DRACHEN, 2008, p. 16).

No caso, os personagens do jogo são agentes participativos da narrativa dialogada e expressa oralmente através de um ambiente imaginário, em que a fantasia se faz real e interpretada por todos os membros do jogo. Contudo, a fantasia serve como pano de fundo para o desenvolvimento de uma trama narrada, em conjunto com o desenvolvimento de um prévio e breve enunciado, objetivando-se o esclarecimento do contexto que será vivenciado pelos agentes participativos do jogo.

Portanto, o RPG é um jogo de interpretação de personagens de cunho social e colaborativo, ou seja, é um jogo coletivo no qual se busca solucionar desafios e cumprir os objetivos do universo específico contemplado em cada sessão¹. Isso vai além do momento lúdico do jogo que é limitado no espaço e no tempo, ele vai além da limitação da regra e da construção narrativa.

Por expressarem a personalidade como uma globalidade, da mesma forma afeta outras personalidades. Trazem a tona, simultaneamente sentimentos, reflexões, ocasionalmente decisões. Criam suas próprias situações, ao transformar uma pessoa

¹ Dentro da nomenclatura do jogo de RPG, sessão é entendida como um encontro em que, não necessariamente em um tempo determinado, o jogo ocorrerá.

ou um grupo em *ouvintes*, que escutam a história contada pelo narrador. Entretanto, estes papéis são intercambiáveis: o ouvinte pode começar a contar uma história e o narrador passa a ser ouvinte. Tampouco o ouvinte limita-se a ouvir: ele ou ela interrompe o orador, levanta questões, pede maiores explicações e detalhes, as vezes leva o narrador a lembrar-se de algo que, se não fosse isto, haveria esquecido. O ouvinte torna-se um participante, com sua personalidade acabando por compor a história do outro. Se alguém ouvir a história inúmeras vezes, pode dar-se uma completa identificação com seu protagonista, de tal sorte que mais tarde contará a mesma história como se tivesse ocorrido consigo próprio. Não se trata de desonestidade, mas o resultado de uma interação contínua entre narrador e ouvinte – uma interação comprovada pelo próprio processo de identificação (HELLER, 1993, p. 77).

O RPG evoca aspectos sociais que vão além de regras estabelecidas, uma vez que ele relembra contextos e tenta reproduzir esses momentos por meio de um conjunto de regras mentais, pelo qual será delimitada a ação dos protagonistas com o ambiente envolvido, ou seja, há, nesse momento, a recriação de situações determinadas pelo movimento narrativo, para que, a consciência dos entes participativos do jogo possa se entender, e assim, desenvolver o exercício de formação da consciência.

Que os homens tenham consciência da história baseia-se, afinal, no fato de que seu próprio agir é histórico. Como usam intencionalidade, os homens inserem, pois, seu tempo interno (...) no contato com a natureza externa, na confrontação com as condições e as circunstâncias de seu agir, nas suas relações com os demais homens e com si mesmos. Com isso, o agir humano é, em seu cerne, histórico. E ‘histórico’ significa aqui, simplesmente que o processo temporal do agir humano pode ser entendido, por princípio, como não natural, ou seja: um processo que supera sempre os limites do tempo natural (RUSEN, 2001, p. 79).

É muito atribuído ao RPG a imagem de um jogo de fantasia pura, desconectado da realidade, pois é desenvolvido a partir de aspectos lúdicos que são centrais ao jogo. Essa ludicidade, baseada na imaginação é o que possibilita a descrição de ambientes, cenários e contextos que não têm qualquer relação com a realidade. Isso é uma verdade, o RPG surgiu para cumprir esse papel, permitir o protagonismo dos *wargames* que são derivados das mesas táticas usadas por generais em diversos conflitos da humanidade.

Porém, essa ambientação fantasiosa pode recriar momentos históricos respaldados pela historiografia e por toda a operação historiografia e científica, que servirão como ambientação para o desenvolvimento de uma compreensão contextualizada de eventos históricos, o que pode permitir aos jogadores do RPG vivenciar ações que favoreçam a ampliação da consciência histórica.

Uma vez que, a história pode ser acessada pela documentação e por evidências validadas pela ciência histórica, é possível dialogar através da narrativa, vivenciar aspectos inerentes aos momentos vividos no passado, experienciar em parte aquele determinado tempo e

espaço, considerando e observando as características socioculturais, econômicas, jurídicas, sistema de crenças e costumes. Oportuniza que os jogadores revisitem por meio de um exercício narrativo e mental, utilizando-se de seus recursos cognitivos, do pensamento, pois esses momentos descritos pelo diálogo encontram-se estabelecidos por determinado momento histórico frente a uma manifestação lúdica.

Contudo, não é negada a individualidade de cada agente participativo, fato que será posteriormente abordado quando tratarmos da participação dos agentes que compõe o jogo².

Novamente tratando dos personagens, esse elemento é fundamental para que o jogo possa ser crível para os participantes. Para tal, é necessário, se tratando de uma narrativa histórica, incluir ambientação e contexto, pois os jogadores devem tomar para si a consciência dos entes históricos do passado, e que viveram naquele momento histórico.

Pretendo então, que os jogadores dialoguem com os documentos utilizados na contextualização histórica, se transportando a persona do jogador, e vivenciando as tramas descritas pelo jogo, com cada personagem que será interpretado durante o desenvolvimento da narrativa.

Não há nesse momento de desenvolvimento do jogo, por meio das fontes, a verticalização do conhecimento histórico documentado, passado por uma autoridade, para que os demais agentes do jogo se baseiem e simplesmente absorvam de forma mecânica e conteudista o conhecimento técnico de um professor, por exemplo. Há um diálogo através das fontes disponíveis para a criação de personagens que carreguem as características específicas adequadas ao contexto pretérito, para que assim, a narrativa prossiga de forma mais fiel aos acontecimentos descritos nas referências históricas escolhidas para a realização do jogo. Esse perfil dialógico é inerente ao RPG, cuja história e principais características passamos a descrever.

1.3 O Role Playing Game.

O RPG é um gênero de jogo que surgiu nos Estados Unidos na década de 1970, com fortes influências de jogos do estilo de *wargaming*³. O principal expoente e famoso jogo de RPG é o *Dungeons & Dragons* (1974). A ideia principal do RPG é a interação social dos

² Os agentes são denominados jogadores e mestre ou narrador. O primeiro diz respeito a quem interage com a ambientação e com os desafios propostos pelo segundo. O segundo diz respeito ao responsável por propor desafios e mediar as decisões, além de contextualizar toda a ambientação e dar vida às ações protagonizadas pelos agentes do jogo, através do exercício imaginativo narrado.

³ Consiste em jogos de miniatura que simulam táticas militares e posicionamentos de batalha históricas, fazendo alusão às mesas de estratégia usadas em campanhas militares no decorrer da história.

jogadores. Essa interação pode ser fomentada de várias formas, desde uma conversa informal, com base em um questionário, até a mais comum brincadeira de criança, como o “polícia e ladrão” na qual a criança assume para si uma identidade diferente da dela e passa a representar um agente que não é ela, adotando comportamentos distintos dos seus habituais, ou seja, o RPG é lúdico por essência.

A base do jogo evoluído não é o uso do objeto, mas as relações entre as pessoas, mediante as suas ações com os objetos. Não é a relação homem-objeto, mas a relação homem-homem: a assimilação dessas relações transcorre mediante o papel de adulto assumido pela criança (ELKONIN, 2009, p. 34).

Para isso, são desenvolvidos personagens que possuem características próprias a serem representadas, de certa forma, controlados pelo jogador. Aqui já é possível categorizar o RPG como um jogo de fantasia, mas que também possibilita representar eventos históricos descritos com base em documentos, lendas, histórias e literatura, ou seja, fontes históricas primárias e secundárias. O personagem do jogo pode muito bem ser um general famoso, ou um soldado que viveu em um período determinado e podendo ser um heterônimo do próprio jogador, dentro de uma situação hipotética que o faça refletir e interagir a partir de questionamentos. Portanto, o RPG é uma forma de transferir o sujeito que joga para uma situação lúdica e hipotética de interação social em diversos modelos.

O historiador Eric Hobsbawm (2013) contribui para a percepção de como se é relevante e como se deve trabalhar a História vista de baixo, o que pode muito bem ser trabalhado na dinâmica do jogo. E ainda enfatiza como o trabalho das fontes é relevante para a produção de uma narrativa que seja coerente com a História, entretanto não abre mão de um senso especulativo com base em argumentos mais genéricos acerca de períodos históricos e sua dinâmica, tentando evitar as fontes históricas positivistas, um exemplo que o autor traz à tona, como forma de análise concreta das populações populares está em sua vestimenta e como isso carrega por si uma mensagem única e própria de cada momento e lugar histórico.

Entretanto a mera criatividade não nos leva muito longe. O que precisamos, tanto para dar sentido àquilo que os inarticulados pensam, quanto para verificar ou desmentir nossas hipóteses a respeito, é de um quadro coerente, ou, se preferirem, de um modelo. Isso porque nosso problema não é tanto o de descobrir uma boa fonte. Mesmo a melhor das fontes – digamos, as fontes demográficas sobre nascimento, casamentos e mortes – apenas esclarece certas áreas daquilo que as pessoas fizeram, sentiram e pensaram. O que normalmente devemos fazer é reunir uma ampla variedade de informações em geral fragmentárias: e para fazer isso precisamos, se me perdoam a expressão, construir nós mesmos o quebra-cabeça, ou seja, formular como tais informações deveriam se encaixar. (HOBSBAWM, 2013, p.291).

Além dos personagens, a ambientação do jogo é um fator muito importante, pois a estrutura do jogo é oral, de cunho narrativo e de interação social. A ambientação do jogo é

fundamental, para isso, são utilizados mapas, ilustrações, cartas, documentos e toda fonte que possa enriquecer o imaginário e esclarecer os aspectos encontrados no ambiente em que o jogo se passa.

Mas como os jogadores interpretam figuras históricas, ou mesmo personagens fictícios, ou até super-heróis? Seria essa uma tarefa complexa? Como saber interpretar socialmente um personagem oriundo de uma realidade distinta da que é vivida pelo jogador? Frente a esses questionamentos o RPG elabora e fornece fichas e regras narrativas para tentar sanar tais lacunas.

As fichas serão os documentos de cada jogador, nas quais constarão as características específicas dos personagens, o que deixa a interpretação mais natural e mais realista. Por exemplo, um grupo de amigos se reúne para jogar e escolhe se aventurar pela Segunda Guerra Mundial. Cada jogador será um soldado com sua função específica, depois que escolherem ser soldados ingleses deverão pensar e agir como pessoas das décadas de 1930-1940, mais especificamente, soldados ingleses, combatentes naquele período. Há, portanto, nesse momento, o exercício intencional de se portar como pessoas do passado, com o auxílio de fontes históricas, é possível que os jogadores revivam a forma como os seus personagens agiam e pensavam a época. A articulação entre passado, representado pelos personagens e apela ambientação, e presente, representado pelos jogadores, através de análise de fontes e da narrativa, exercita, de forma didática a formação da consciência histórica.

Na condição de aspectos da função simbólica, atingem a construção do sistema de representação, beneficiando, por exemplo, a aquisição da leitura e da escrita. Enquanto ação e transformação da realidade, o jogo implica ação mental, refletindo-se na operatividade, tanto no domínio lógico, quanto no infralógico, ou, por outras palavras, no desenvolvimento do raciocínio. Na atividade lúdica, os aspectos operativos e figurativos do pensamento são desenvolvidos (FORTUNA, 2000, p. 10).

Para tal, a ficha deverá constar características de soldados na Segunda Guerra, respondendo questões como: como foram treinados, como a sociedade era organizada a época, quais ideologias influenciavam as pessoas no período. Com isso, os jogadores terão embasamento histórico, para interpretar de forma coerente e mais fiel à realidade vivida a época. O mesmo ocorre com temáticas de fantasia, os personagens escolhidos deverão respeitar as características do mundo fantasioso escolhido.

Note que, mesmo com a utilização de fontes para melhor caracterizar os aspectos sociais e culturais do passado através da narrativa, é possível reviver os fatos vivenciados pelos homens a que esse momento histórico remete, uma vez que os agentes que darão vida a essa

ambientação, são pessoas do presente e, portanto, não estão isentas de ignorarem em sua interpretação, no exercício prático do jogo, seus valores próprios.

1.4 RPG como Prática pedagógica.

O RPG pode fazer parte do repertório dos profissionais da educação como atividade lúdica e também como método de aula, uma vez que fomenta o desenvolvimento da consciência histórica e torna o diálogo entre os agentes participativos da prática, agentes que exercitarão as experiências passadas, atribuindo a elas seu devido contexto, mas sempre carregando seus valores e os valores do jogador que interpreta o personagem. Isso faz com que o contato com o passado seja melhor contextualizado, possa fornecer aos jogadores argumentos, problemas e meios que os auxiliem refletir com maior clareza as demandas a eles atribuídas. Os dados de um contexto histórico, que dão fluidez ao jogo, são transmitidos pela narração.

A formulação das fichas dentro do ambiente escolar⁴ pode ser uma forma de contextualizar a sociedade, a política e a economia em que os personagens dos alunos estarão inseridos, trabalhando as competências específicas que servirão para demonstrar o passado histórico em que o jogo se passará. Além da contextualização, o aluno será apresentado às ideologias que regiam o mundo no dado momento histórico em que o jogo será praticado.

Nesse momento a presença do professor ainda é muito necessária, pois será ele quem apresentará as fontes históricas, também quem explicará como elas devem ser lidas e interpretadas pelos alunos. É aconselhável que o professor não imponha uma “verdade”, nem estabelecer relações de autoridade que limitem o pensamento próprio dos jogadores, pois eles serão os verdadeiros envolvidos na narrativa (protagonistas do desenvolvimento da trama), por isso, devem, por si só, através da análise de conjuntura que dará vida à ambientação do jogo, interpretar e formular suas perspectivas quanto a criação do personagem. Nesse caso, o personagem será a representação imagética do protagonismo dos alunos frente às problemáticas enfrentadas por eles durante o decorrer do jogo.

Os jogadores, enquanto agentes protagonistas de sua história, serão responsáveis por pensar o/no passado, articular com o presente e, dentro do ambiente determinado do jogo,

⁴ Dentro de uma perspectiva de um grupo experiente com o jogo de RPG os jogadores já vão para o jogo com as fichas prontas (uma vez que já tem em mente o conjunto de regras específicas em que o jogo será proposto). A sala de aula é o ambiente mais propício para a confecção das fichas com alunos no geral, uma vez que é nela em que terão maior contato com a contextualização do professor-narrador, que auxiliará de imediato os alunos quanto a possíveis dúvidas, e poderá alinhar as expectativas dos jogadores para com o contexto do jogo, evitando anacronismos e também esclarecendo dúvidas quanto ao conjunto de regras.

reviver aspectos importantes da história que são remontados através da narrativa e das análises de fontes históricas.

O primeiro contato dos agentes participativos do jogo é essencial para o professor, pois ele, será o responsável pela apresentação da proposta aos alunos de modo a orientar o seu desenvolvimento. Nesse sentido, o professor, poderá avaliar algumas questões pertinentes ao jogo, tais como o perfil dos alunos e o conteúdo a ser contemplado, para que possa escolher a melhor forma de iniciar as atividades seguindo alguns critérios, como tempo, número de alunos e de identificação de alunos que apresentarem com algum tipo de dificuldade, tendo em vista, o objetivo de identifica-las.

A ficha é ferramenta indispensável no jogo, como já foi mencionado anteriormente, é nela que as informações e características históricas serão depositadas como também, em que serão feitas as progressões dos personagens, contendo os conceitos estudados, as interações feitas e os temas dos debates que levarão à continuidade do jogo e o desenvolvimento da consciência histórica. Portanto, a ficha é o documento oficial, que registra o que foi feito em jogo e o que permite que o jogo flua com coerência. Além de ser um aparato para ser usado pelo professor quando se terminar um ciclo do jogo (conhecido como campanha, que será definida posteriormente). A análise das fichas, serve para dar luz ao professor quanto ao que se foi abstraído pelos alunos e como eles interpretaram e interagiram com os momentos propostos pelo narrador-professor⁵.

Ela pode ser criada pelos alunos ou pelo professor, dependendo apenas do sistema⁶ a ser jogado e do modelo de ficha, onde estarão descritos os devidos atributos para o andamento do jogo. Os critérios que guiam a criação da ficha variam muito, em especial, devido ao estilo de jogo. Alguns RPGs são focados em interpretação teatral, outros são mais focados em combates e, por isso, se assemelham muito a jogos de tabuleiro. Uma vez que o objetivo da prática pedagógica é promover a imersão dos alunos em um contexto histórico específico, e desenvolver a consciência histórica, é indicado a utilização de fichas mais simples e que permitam uma montagem rápida, contendo elementos que permitam um foco narrativo mais participativo por parte dos jogadores.

O momento da criação das fichas pode ser muito proveitoso aos agentes participativos do jogo, contudo, pode ser um primeiro contato frustrante e desinteressante a alguns,

⁵ Essa nomenclatura será utilizada para tratar do professor que narrará o jogo, uma vez que a desvinculação do papel do professor dentro do ambiente escolar não seja possível.

⁶ Sistema é o nome dado a um conjunto de regras que caracterizam um RPG específico, há vários sistemas no mercado, bem como em domínio público, os principais são: *Dungeons and Dragons*, *Tormenta 20*, *2D6*, *Fate* e *GURPS*.

principalmente para alunos com algum nível de dificuldade de concentração. Uma vez que para a criação das fichas, os alunos deverão trabalhar com objetividade e eficiência para não comprometerem o andamento do cronograma da campanha. Poderá, junto ao professor, analisar os personagens históricos presentes no conteúdo a ser desenvolvido, levantar as organizações civis e militares, estudar as religiões envolvidas (se houver), profissões, classes sociais, dentre outras informações que caracterizarão os personagens e darão vida ao protagonismo do aluno no recorte histórico escolhido para a campanha.

As fichas podem ser confeccionadas individualmente ou em grupos, como mencionado acima. A diferença entre fazer as fichas individualmente ou em grupo é que na primeira não necessitará que o professor faça uma contextualização histórica tão profunda quanto na segunda, na qual demanda apresentação dos atores históricos e seu papel no contexto estudado, é preciso que haja um consenso dos alunos quanto ao personagem que o grupo representará. Trata-se de um exercício de criação para atender as especificidades do contexto apresentado.

Estando as fichas prontas, o professor apresentará o contexto geográfico do período a ser jogado, por exemplo, explicará se a população era urbana ou rural, sobre a distribuição socioeconômica da sociedade, os mapas das cidades a época, aspectos do clima e do relevo da região e como isso interferia no mundo representado. Esse conjunto de características é chamado de ambientação, nada mais é que a descrição, narrada ou não, dos aspectos materiais que compõem o universo contemplado pelos jogadores durante a duração do jogo.

Finalizada a ambientação o jogo será iniciado, a partir da narração, nessa etapa, o professor irá interpretar os *non-player characters* (NPCs)⁷, informar sobre personagens que irão interagir com os personagens representados pelos alunos, e que podem estar reunidos ou não no mesmo local em que a narrativa ocorrerá. Essa interação será fundamental para a primeira ação real dos alunos enquanto agentes protagonistas do jogo, pois estarão diante de uma personagem que assim como o deles, terão características únicas e função específicas no mundo jogado.

Ou seja, nesse sentido, o narrador-professor, convoca para si o protagonismo de uma cena, juntamente com os jogadores, ele faz papel de um personagem dentro de um local ou ambiente determinado pela narrativa prévia da ambientação, pode se tratar de um monarca pedindo auxílio, um general convocando seus soldados, dentre outros. O NPC tem função de ajudar os alunos no engajamento do contexto do jogo, nesse momento, o narrador-professor utilizará de artifícios narrativos para dar vida a uma personalidade determinada, descrevendo

⁷ Em inglês, *non-player character*, personagens não jogáveis. Não controlados pelos jogadores e sim pelo narrador-professor.

os personagens com suas especificidades, como bordões, manias, vícios linguísticos, sotaques, dentre outras características que servirão para identifica-los. Esses elementos aumentam o grau de imersão do jogo, os alunos sentirão uma presença mais marcante frente à discussão com esse personagem.

Quem é o Mestre?

[...] Você joga com um personagem, mas a muito mais acontecendo além dos movimentos do protagonista, certo? Há um cenário, inimigos, efeitos sonoros, coadjuvantes, desafios [...] tudo isso é descrito pelo mestre e está sob o controle dele [...] Enfim, narra a história. A única diferença é que o mestre não tem qualquer poder de decisão sobre as ações dos heróis – os personagens jogadores. (SVALDI, 2020, p. 229)

A partir de diálogos com os personagens e com as situações descritas pelo narrador-professor, os alunos deverão, de forma coerente, interagir entre si para solucionar enigmas e problemas existentes na narrativa, bem como deverão modular planos de ação para a solução dos desafios. Nesse momento, o papel do professor é menor, deixando a autonomia da condução narrativa para os alunos. A intervenção do professor deverá ocorrer caso os alunos estejam cometendo erros conceituais, como algum anacronismo, de acordo com as referências e as normas conhecidas previamente, ou então intervindo, diretamente ou não⁸, quando os alunos se perdem muito em discussões que não acrescentarão no desenvolvimento narrativo.

Uma vez inseridos na narrativa histórica do jogo e interagindo de forma organizada e coerente, os alunos serão quem conduzirão a história proposta do início ao seu término, conceitualmente denominados de campanhas. Cada momento temporal (do jogo) contemplará um momento menor que a duração da campanha, sendo que, do mais longo ao mais curto serão: sessão, que se trata de um encontro específico da campanha, sua duração dentro do jogo pode ser de longa ou curta duração, há campanhas inteiras feitas em apenas uma sessão, são conhecidas como *oneshots*⁹. Cena, diz respeito a um recorte temporal mais curto que uma sessão, as cenas compõem uma sessão, basicamente as cenas são momentos em que os jogadores estarão interagindo entre si ou com o ambiente de modo a concluir ou ponderar a respeito de uma problemática da trama (os jogadores buscando informações em uma vila, derrotando um inimigo, interpretando um mapa, todas essas atividades são consideradas cenas), portanto, um conjunto de cenas constitui uma sessão, entretanto, há, também, sessões que são

⁸ Um exemplo de intervenção direta é utilizar de um NPC para ajudar os alunos com algum problema, ou seja, utilizar de um mecanismo narrativo presente no jogo para ajudar no desenvolvimento da trama. Indireto diz respeito ao distanciamento do professor-narrador, abrindo mão do papel de agente participativo do jogo para intervir como professor trazendo para pauta algum problema referente a um conceito disciplinar.

⁹ São campanhas que duram somente um encontro em que seu desenvolvimento inteiro, leva menos tempo para ser concluído.

contempladas por apenas uma cena¹⁰. Turnos, são momentos específicos que determinam a ação de cada jogador em uma cena, a ordem de fala, ordem de ação (quem irá correr primeiro, quem irá dar o primeiro tiro no inimigo, dentre outras ações mais pontuais que desencadearão o seguimento de uma cena).

Cada um desses momentos lida com a narrativa, interagindo com a consciência histórica de uma maneira diferente, ou seja, cada momento temporal, lida com um modo diferente de consciência. A campanha abriga uma perspectiva ampla de manifestações imagéticas que constituem várias manifestações de uma consciência. Do mesmo modo em que as cenas e os turnos, por serem mais específicos, dialogarão com a concepção de uma consciência histórica presente no cotidiano, por se tratarem de ações menos abrangentes na temporalidade do desenvolvimento do jogo, trabalharão e constituirão manifestações menos abrangentes, mas que fazem parte de um momento a ser somado a outros, e portanto, serão responsáveis pela manutenção de consciências que perduram no tempo influenciando hábitos e culturas e que podem ser acessados não somente por meio de fontes que trabalhem a história de modo mais específica, mais também, através do exercício de se pensar o passado e ponderar a respeito dos comportamento que permanecem na sociedade analisada.

1.5 O RPG como prática interdisciplinar.

Como já citado anteriormente o jogo não se limita a análise de fontes, ou ao diálogo, que configura a narração, nem se limita ao conjunto de regras que compõe o jogo. Para que o RPG seja contemplado de modo completo, é necessário recorrer a conceitos e análises que vão além dos contextos históricos. Isso faz do RPG uma prática interdisciplinar, diversas áreas do conhecimento são estimuladas e contempladas no decorrer do andamento do jogo.

A Geografia, por exemplo, tem o fundamental papel de fornecer aporte espacial relacionados aos aspectos de ambientação, que dão vida ao ambiente jogado. Por meio de recursos como análise de clima, relevo, demografia, urbanização, vários fatores que sintetizam o saber da geografia, e que, também, servem para o melhor desenvolvimento do jogo. A biologia pode auxiliar com os conceitos de biomas, com aspectos de fauna e flora que podem ser explorados durante o jogo.

¹⁰ Geralmente, cenas que demandem uma interpretação mais fidedigna das regras e menos livre interpretativamente levam mais tempo para serem concluídas, como por exemplo um combate, no qual os jogadores estarão diante de um desafio que não pode ser necessariamente resolvido por apenas manifestações interpretativas, se é necessário utilizar regras (muitas vezes numéricas) que possibilitaram o seguimento da narrativa.

Fato é que o jogo, mesmo sob uma perspectiva das ciências humanas, não se limita a um tipo de conteúdo, naturalmente ele dialoga, com diversas áreas do conhecimento.

2 A PRÁTICA DO RPG NO MEIO EDUCACIONAL E SEUS IMPACTOS

A prática do RPG em sala de aula foi amplamente explorada por nós durante três anos, nesse tempo aplicamos o jogo como metodologia em diversos cenários e para diversos públicos. Caracterizamos essas experiências em três grupos diferentes, cada grupo com sua particularidade e com objetivos distintos, mas todos articulando a formação da consciência histórica por meio de conteúdos programáticos do ensino de História.

O primeiro grupo diz respeito a alunos do Ensino Fundamental, anos finais, de uma escola privada da cidade de Amparo - SP iniciado em fevereiro de 2020 e com término em junho de 2021 que, por meio de uma empresa, na qual prestamos serviços, oferece o RPG para as escolas com o objetivo de explorar as capacidades de *soft skills*¹¹ e como método complementar ao do ensino conteudista. O jogo foi oferecido para turmas de cinco a seis alunos, por meio do ensino remoto (virtual) através de ferramentas do âmbito das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) se jogar RPG, portanto, se trata de uma experiência remota com um grupo pequeno de alunos de uma única instituição e localidade.

Foram três campanhas distintas durante um ano e meio, ou seja, cada uma com seis meses de duração em média. Todas as campanhas contemplavam contextualizações históricas, mas também carregavam características de fantasia (como criaturas místicas e magia¹²). O período histórico contemplado por essas campanhas foi a Idade Média.

Através da análise documental de medievalistas como Jacques Le Goff (2013), Marc Bloch (2019), e Perry Anderson (2013), do já citado filósofo Johan Huizinga (2019), e do filósofo Umberto Eco (2012)¹³, foi desenvolvida uma aventura que sintetizada a visão da realidade da população desse período histórico em um mundo fictício que abrigava todas as lendas e mitos do período. Ou seja, através do imaginário místico das populações da época e da análise de fontes, foi dado a Idade Média uma roupagem diferente da real, no sentido

¹¹ As *softs skills*, diferentemente das *hard skills* que são habilidades técnicas e comportamentais diretamente ligadas às capacidades de relacionamento interpessoal, comunicação e liderança. As *hard skills* são técnicas, desenvolvidas e aprimoradas por prática e treinamento, as *soft skills* são relacionadas à personalidade e são mais subjetivas.

¹² Dentro do universo do RPG, há jogos (sistemas) que se distinguem quanto a sua temática, alguns tem como base a fantasia e a ficção, outros tem uma temática histórica mais forte. Contudo, todos trazem em si, a junção de elementos ficcionais e históricos a grande diferença se dá em como o sistema e a ambientação explicita uma coisa e/ou outra. Fantasia histórica diz respeito a uma ambientação que se passa em um momento histórico específico, como Idade Média, Roma antiga, Segunda Guerra, dentre outros, contudo com elementos de fantasia, como criaturas místicas, magia, divindades, todos os elementos que fogem da realidade material e são utilizadas como elementos narrativos.

¹³ Os livros analisados foram: Homens e Mulheres da Idade Média (Jacques Le Goff); Os reis taumaturgos (Marc Bloch); Passagens da antiguidade ao feudalismo (Perry Anderson); O outono da Idade Média (Johan Huizinga); Idade Média: Bárbaros, Cristãos e Mulçumanos (Umberto Eco).

historiográfico, mas era uma Idade Média que abrigava todos os medos, anseios e crenças das populações do período.

O segundo grupo, diz respeito a alunos do terceiro ano do Ensino Médio, divididos em quatro turmas de uma escola privada da cidade de Ribeirão Preto – SP, iniciado no segundo semestre de 2019 (com duas turmas, de modo presencial), interrompido em 2020 em função do isolamento social decorrente da Covid – 19 e reiniciado no segundo semestre de 2021 (com as outras duas turmas de modo presencial). As campanhas foram no modelo *oneshot* com o tema Revolução Russa e teve participação de turmas completas, totalizando uma média de vinte e cinco alunos por campanha.

As campanhas realizadas no segundo semestre de 2019 e de 2021 tiveram duração de uma hora e trinta minutos, foram preparadas e pensadas para contemplar um recorte específico da Revolução e como seus desdobramentos influenciaram sua consolidação. O material utilizado para a criação da campanha foi o próprio material didático da escola, uma vez que era o material que os alunos tinham acesso facilitado.

O terceiro grupo foi dividido segunda a temática a qual as campanhas abordaram. O tema escolhido foi a Revolta da Vacina de 1904, no Rio de Janeiro. Esse tema, em forma de campanha de RPG *oneshot* foi trabalhado com dois grupos bem distintos no ano de 2021, nos meses de agosto, setembro e outubro. O primeiro grupo foi de uma escola estadual da cidade de Ribeirão Preto – SP com alunos da turma do nono ano do Ensino Fundamental II, o segundo grupo foi de alunos universitários de um curso de licenciatura de uma instituição de ensino superior do interior paulista. Ambas, no modo presencial.

A base teórica para essa campanha foi o livro *Os Bestializados* de José Murilo de Carvalho (2019) e tinha por objetivo representar como as políticas públicas de saneamento impactaram a vida da população da cidade do Rio de Janeiro, e como políticas públicas interferem na vida cotidiana de uma população em âmbito geral, bem como a população pode reagir a elas.

A seguir descreveremos e analisaremos cada uma das práticas citadas e seus contextos específicos.

2.1 Desenvolvimento da prática: grupo um.

O primeiro grupo a ser analisado carrega consigo particularidades que devem ser contempladas antes da descrição da prática em si. Se trata, como já mencionado, de grupos

pequenos de alunos, com uma disponibilidade de tempo maior para a confecção das campanhas que ocorreram de forma remota.

Esse contexto permitiu que o protagonismo dos alunos envolvidos fosse mais efetivo e específico, cada aluno criou um personagem único, em um mundo de fantasia histórica e tiveram a oportunidade de os desenvolver de maneira mais complexa e mais próxima a como os RPGs geralmente propõem (progressão particular de um personagem por jogador). Por se tratar de uma campanha de fantasia histórica o sistema escolhido para o jogo foi o *Dungeon World* (2013), que na prática, contempla regras simples e personalizáveis com o foco na narrativa e no desenvolvimento da história.

A ambientação foi construída junto aos alunos, através de perguntas a respeito dos mitos e lendas que eles conheciam da Idade Média. Os alunos junto ao narrador-professor, foram construindo a ambientação fantasiosa desse pano de fundo para o jogo. Foi lembrada a estrutura social da Idade Média e sua dinâmica, em especial no oeste europeu e como era a vida cotidiana das populações do período histórico escolhido.

Por fim, feita a ambientação, as regras estabelecidas, foi dado início ao jogo. Os personagens iniciaram sua campanha em um reino (fictício) da região de Flandres, cada personagem tinha uma história e um envolvimento diferente com o ambiente de jogo, em certo momento, eles são convocados a conversar com o senhor das terras. No momento do diálogo com o senhor, o narrador-professor, explica como a presença do senhor era importante e como ocorriam os rituais de cerimônia para ocasiões como essa, ou seja, a análise de fontes permitiu que a narrativa desse vida a tradições antigas que foram reelaboradas em um contexto de imersão intencional (didático) para os alunos.

Por fim, o senhor pediu para que os personagens dos jogadores investigassem a floresta mística e sombria, pois um mal habitava aquelas terras e o reino precisava que esse mal fosse extirpado. Durante a missão, a narrativa suscitou em uma série de eventos que fez com que os jogadores fossem transportados magicamente¹⁴ para uma região distante, governada pelos povos Mouros (mulçumanos).

Esse momento final da campanha, após o contato dos jogadores com outra cultura, bem distinta da atribuída aos personagens e aos próprios alunos, foi de suma importância. A troca cultural (entre cultura europeia e mundo mulçumano) fez que o exercício narrativo

¹⁴ Durante o desenvolvimento da narrativa, os jogadores, encontram um obelisco mágico que tem o poder de transportar as criaturas que entram em contato com ele de um extremo a outro do Império Romano (civilização que exerce muita influência na Idade Média). Isso permitiu, narrativamente, que os jogadores não perdessem tempo viajando até outra região. Esse transporte mágico, portanto, foi utilizado como ferramenta narrativa do narrador-professor para dar continuidade a trama, sem perder tanto tempo e focando no objetivo final, a troca cultural com os povos mouros.

proporcionasse aos alunos elementos suficientes para fazer um exercício de síntese. Os dados abstraídos por eles referentes a cultura medieval ocidental forma comparados/confrontados com uma cultura não europeia (apresentada pelo narrados-professor, por meio do uso de NPCs que representavam pessoas mulçumanas). O choque cultural dos personagens, traduziu muito do que, na contemporaneidade da vida real, se tem com o estranhamento de culturas. Os alunos perceberam que no mundo há diversas manifestações culturais que são traduzidas, interpretadas, recepcionadas e significadas de diversas formas.

No final da campanha os alunos tiveram contato com diversos conceitos e referências em voga nos dias atuais, em nossa sociedade. Ideias do âmbito moral, religioso, organização social, divisão de trabalho e tradições orais dentre outras. Além disso, por meio da narrativa espontânea tiveram contato com situações marcadas pelos choques culturais pretéritos, mas que também podem ser observados na vida prática cotidiana da contemporaneidade.

Salientamos que mesmo se tratando de uma campanha de RPG com elementos de fantasia e sem um referencial historiográfico mais rígido e específico, os alunos tiveram uma experiência significativa com elementos característicos específicos do tempo histórico recortado (medieval), o que favoreceu a articulação do passado com o presente de modo a traduzir, ou melhor atualizar, no sentido da orientação que Rüsen (2007) apresenta como uma das três funções¹⁵ da consciência histórica.

2.2 Desenvolvimento da prática: grupo dois.

O segundo grupo, composto por alunos do Ensino Médio, jogou em dois momentos distintos, outubro de 2019 e outubro de 2021 em uma escola particular, campanhas desenvolvidas com quatro turmas distintas (duas em 2019 e duas em 2021) no âmbito da disciplina de Filosofia. Foi considerado no jogo o cenário/contexto histórico específico da Rússia de 1917, mês de setembro, momento em que a Revolução Russa estava sob ameaça de uma contrarrevolução encabeçada por um general monarquista, Larv Kornilov, que pretendia pôr fim à revolução bolchevique.

Em ambas as turmas, devido ao número elevado de estudantes (vinte e sete) começamos dividindo em grupos de cinco a seis alunos. Cada grupo representou um

¹⁵ Para Rüsen (2007), a consciência histórica está vinculada a três funções específicas: experiência ou saber, interpretação e orientação.

personagem e foram projetadas algumas imagens da época para ajudar na ambientação e no exercício imaginativo dos alunos.

A trama se inicia com os personagens dentro de um soviete da cidade de São Petersburgo, sob um entusiasmado discurso pró revolução. Nesse momento os ideais da revolução são lembrados e contextualizados por meio da narrativa, para que os jogadores tenham ciência do momento em que estão e qual seu papel de revolucionários bolcheviques.

Logo após esse primeiro momento de contextualização, os personagens dos jogadores são convocados para serem protagonistas de uma missão contra os inimigos contrarrevolucionários. Nesse momento os alunos foram convidados a darem vida aos seus personagens, cada grupo de aluno foi convidado a dar um nome a escolher uma profissão que seria representada pelo personagem em questão. Os alunos, já cientes do contexto histórico e da localidade geográfica em que o jogo estava ambientado escolheram nomes dos mais diversos: Serguei, Vladimir, Dimitri, Joseph, Natasha, Nádia, Sasha, todos muito comuns naquela cultura. As profissões também foram bem exploradas pelos jogadores, haviam soldados, encanadores, operários, costureiras, camponeses, traficantes de armas, dentre outras profissões.

A luz das profissões e do contexto, os jogadores foram apresentados a sua missão: interceptar e roubar um vagão de trem que continha armas que seriam distribuídas para os inimigos dos bolcheviques.

Os personagens, a partir do que foi debatido, planejaram planos de ação para tentarem concluir a missão, utilizaram de seus conhecimentos, como agentes daquele tempo específico, para ajudar na missão. Ou seja, utilizaram da profissão escolhida um meio de se conseguir vantagens para o sucesso da missão, os grupos de soldados eram a linha frente nos combates, os operários se infiltravam em prédios para conseguir equipamentos e abrigo, os encanadores conseguiam mapear passagens secretas pela rede de esgoto da cidade, os costureiros fizeram roupas similares às dos inimigos para que pudessem se disfarçar, os camponeses conseguiram materiais para carregar as os equipamentos, os traficantes de armas conseguiram alguns rifles para os aliados.

Através do diálogo entre os grupos e com o narrador-professor, as narrativas foram as mais diversas, mas todas convergiam para o objetivo final. Uma turma subornou os guardas que vigiavam o vagão, outra turma lutou contra os guardas, outra sequestrou os guardas e se passaram por inimigos para roubarem a carga. Vários desdobramentos narrativos foram protagonizados pelos alunos no decorrer do desenvolvimento da companhia.

Por fim, foi feita toda uma contextualização histórica do desdobramento do conflito da contrarrevolução e como ações como a dos personagens dos jogadores fizeram com que a revolução bolchevique fosse consolidada. Ou seja, a partir do protagonismo dos personagens interpretados pelos jogadores, a revolução foi concluída e teve vários desdobramentos para a História.

2.3 Desenvolvimento da prática: grupo três.

Os alunos do terceiro grupo protagonizaram uma campanha com intuito de compreender melhor os aspectos vivenciados pela população do Rio de Janeiro no ano de 1904, com a Revolta da Vacina. Consistiu em uma campanha *oneshot*¹⁶. Foi desenvolvido no âmbito da disciplina de História. Os alunos faziam parte do nono ano do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual e de uma faculdade privada do interior do estado de São Paulo, os grupos praticaram o jogo nos meses de setembro e outubro de 2021.

A prática foi iniciada apresentando aos alunos o RPG, um jogo interpretativo, cooperativo e dinâmico, cujo objetivo podem ser descritos como o de revisitar os eventos transcorridos em um momento histórico específico, selecionado para a experiência. O diálogo com os alunos oportunizou a explicitação das regras do jogo entre outros detalhes inerentes ao seu desenvolvimento no ambiente de sala de aula.

O conjunto de regras selecionado foi o sistema de RPG 2d6 que consiste em utilizar dois dados de 6 faces para obter coeficientes numéricos que, por sua vez, determinam as ações dos alunos no decorrer de cada ação na campanha. As regras são simples e intuitivas, sendo que para determinadas ações, o agente participativo dessa ação (jogador) deve lançar os dois dados e dizer o resultado, se a soma dos dados for 7, 8 ou 9 a ação é bem sucedida, mas com alguma consequência restritiva, se o resultado for superior a 10 o sucesso é garantido sem restrições, com resultados abaixo de 6, a ação é mal sucedida o que abre precedente para novas ações serem realizadas e, portanto, novas escolhas a serem feitas pelos jogadores.

O recorte espaço temporal foi a cidade do Rio de Janeiro durante a Revolta da Vacina, ocorrida em novembro de 1904. Ainda no momento da contextualização inicial, o professor relembrou aos alunos o quadro geral do Brasil na Primeira República. Naquele período, as políticas públicas não alcançavam a população do campo o que oportunizou o fenômeno do coronelismo e, nas cidades começavam a influenciar de forma autoritária o

¹⁶ Caracterizada por uma campanha de apenas uma sessão, mesmo que ela ocupe o tempo de mais de uma aula para ser finalizada.

cotidiano dos cidadãos, de modo particular na capital, Rio de Janeiro. Coronelismo, *Belle Époque*, precariedade das políticas públicas, particularmente na área da saúde, favelização, além dos grandes movimentos grevistas das fábricas no ano anterior, 1903, são alguns dos elementos que compunham o cenário social e histórico da campanha proposta, no qual os alunos foram convidados a darem vida aos seus respectivos personagens.

Os alunos foram orientados a sugerir e definir o nome e a profissão de seus respectivos personagens, de modo a dar vida à experiência imaginativa do jogo. Foi explicitado pelo narrador-professor que cada personagem deveria ser coerente com o contexto histórico e social, o que significa que cada um pertenceria a uma classe social afetada de forma específica pelas políticas públicas em curso no período.

Após esses preâmbulos, foram distribuídos os dados de seis faces para cada jogador. Em seguida, cada aluno apresentou seu personagem, o respectivo nome e profissão entre outros detalhes ligados a seu contexto familiar. Vários jogadores optaram pelo pertencimento de seu personagem a classe trabalhadora urbana fabril, outros preferiram representarem batedor de carteira, jornalista e varredor de rua. Os nomes foram os mais diversos, mas todos pensados a partir do critério de serem típicos do início do século, como José, Antonela, Raimundo, dentre outros.

Em seguida, foi enfatizado o contexto específico da campanha. O recorte escolhido foi um único dia, 11 de novembro de 1904, o segundo da sequência de sete dias¹⁷ de manifestações que evidenciaram a indignação da população carioca.

A narração se iniciou com uma simulação de leitura de um importante periódico da cidade, *O Commercio do Brazil*, cujo título do artigo da primeira página contava como o “direito à resistência”, já havia começado a se debater a prática compulsória da vacinação. Nesse momento, os alunos foram expostos a várias notícias e interpretações que circulavam com intensidade na época, difundidas, inclusive pela mídia impressa. O narrador trouxe à tona o medo da população para com a vacinação, a desconfiança da segurança e eficácia das vacinas, a percepção de que a vacinação compulsória era resultado de uma política excludente que só atingia os trabalhadores e classes pobres, o que se evidenciava pelas invasões às residências, o que afrontava o âmbito da moral e do respeito aos espaços privados, o lar, a violação das mulheres, uma invasão recebida como o maior dos abusos (CARVALHO, 2019).

Essa narrativa inicial foi realizada sem muita interferência dos alunos, para que em seguida eles iniciassem as interações. Para isso, o narrador passou a fazer perguntas diretas, por

¹⁷ As manifestações e motins ocorreram de 10 a 16 de novembro de 1904.

A partir daí as ações dos alunos foram mediadas pelo narrador com base nos resultados obtidos nos dados para cada ação que eles fizeram. A sequência das ações que compuseram a narrativa se deu assim. O grupo um começou a jogar pedras nos guardas que responderam ao ataque com tiros, contudo, estavam em menor número que os revoltosos, por isso, correram da turba liderada pelos personagens dos alunos. O grupo dois chegou ao bonde e tentou convencer as pessoas que estavam no veículo a descerem, aderir ao movimento e ajudar no tombamento, contudo, o resultado numérico, obtido pelo jogo de dados foi baixo. Isso acarretou que os ocupantes do bonde não aderiram ao levante e a decisão dos alunos diante dessa adversidade foi ameaçar os passageiros, interpretaram que era impróprio seus personagens declinarem naquele momento. Dessa vez, o resultado da ação (decidida pelo jogo de dados) foi exitoso, conseguiram, juntos, tombar o bonde.

Enquanto isso, o grupo um, que havia acabado de afugentar alguns praças da região, foram recebidos hostilmente por um agrupamento de soldados maior que o primeiro, dessa vez, os personagens, por não estarem propriamente armados recuaram até o grupo dois, onde estava o bonde tombado. Usaram o veículo para se abrigar da polícia e se protegerem dos tiros. Os personagens haviam bloqueado uma das ruas de acesso ao local em que estavam, faltava a outra rua para que o local ficasse completamente isolado e, assim eles ficassem protegidos das investidas das forças policiais. Juntos, decidiram por tombar os postes das ruas, invadir uma casa para usar a mobília que juntos com galhos de árvores possibilitariam bloquear a segunda rua. Tudo isso sob o ameaçador, crescente e constante som da cavalaria que se aproximava para reprimir o levante. Os personagens foram bem sucedidos (no jogo de dados), conseguiram bloquear as ruas impossibilitando a passagem da cavalaria.

Após toda essa movimentação, os personagens foram convencidos que precisariam de armas para lutar em pé de igualdade com os guardas. Para isso, decidiram invadir uma delegacia próxima, onde poderiam se apossar de algum armamento. Sabiam que seria uma tarefa difícil, mas tiveram ajuda de alguns populares que forneceram materiais e ferramentas para que o grupo se fortalecesse. Foi o caso de senhor Manoel, dono de armazém, nacionalidade portuguesa e, que, em segredo, deu aos revoltosos materiais para fazerem bombas caseiras. Depois, utilizando os materiais adquiridos, os personagens conseguiram invadir a delegacia e ter acesso a mais armas para continuar o levante. Em seguida, os personagens se dirigiram ao Forte Arthur, onde houve a última cena da ação revoltosa.

O panorama descrito acima foi comum aos alunos do nono ano e os alunos universitários. A diferença primordial entre os dois públicos foi na forma como conduziram a narrativa, os alunos de nono necessitaram de mais ajuda do narrador-professor para guia-los

na trama, dando dicas e descrevendo o ambiente. Os alunos universitários já se sentiram mais a vontade na interpretação e tiveram mais autonomia quando as decisões a serem tomadas.

O jogo foi finalizado dessa forma, com pontos soltos de desfecho, por limites de tempo impostos pelo planejamento curricular. Sob essa ótica, isso não é necessariamente um prejuízo, pois possibilita que os alunos possam explorar mais livremente sua capacidade imaginativa e retratar, a seu modo, o que houve com seu respectivo personagem ao final do dia. Nesse momento conclusivo, o narrador explicita qual foi o desfecho histórico da revolta, salienta a repressão aos revoltosos que resultou em mortes, prisões e deportações.

Como atividade conclusiva, os alunos fizeram nas semanas que se seguiram relatos escritos, em forma de carta, para descrever o que sentiu como aluno/jogador e, o que seu personagem sentiu durante a campanha. Ou seja, os textos produzidos pelos alunos buscam contemplar, ainda que de forma muito superficial, os âmbitos da sala de aula e da narrativa do jogo, para avaliarmos alguns aspectos sobre a recepção, o contraste entre as personas que estavam envolvidas na prática.

2.4 A prática do jogo interpretativo em diálogo com a consciência histórica.

Analisando a teoria e a prática do RPG no âmbito do ensino de História, é possível identificar uma aproximação com Rüsen (2007) no sentido em que o autor estimula que os alunos sejam agentes participativos da construção do saber histórico, o protagonismo é do aluno, ele deve aprender a narrar a história, o professor não é agente que deposita conteúdos de modo arbitrária aos alunos, o professor é agente que articula a *práxis* da História, a teoria científica com a prática da didática da História. O RPG, como elemento que recorre à narrativa como elemento essencial ao jogo, funciona como uma metodologia que permite aos alunos serem protagonistas da narrativa da história, que, através da análise de fontes e, levando em conta seu contexto, produzem sentido prático para sua vida através do processo de ensino e aprendizagem da história. Segundo Cerri (2011, p.65): “[...] no ensino de história, o mais importante não é estudar os conteúdos em si, mas o método, a forma de pensar, produzir e criticar o saber sobre os seres humanos no tempo”.

O RPG permite trabalhar de modo que os alunos tenham autonomia e ferramentas para lidar com o conteúdo projetado de forma lúdica e que interage constantemente com eles, proporcionando sempre o diálogo e estimulando a troca de saberes, não somente entre os alunos e o professor, mas entre os alunos com seus colegas e com toda a ambientação programada para interagir com os alunos de forma a articular os conhecimentos.

A dinâmica do jogo permite que os agentes participativos do mesmo façam correlações, busquem referencial teórico e sintetizem os conhecimentos para fazer da produção da consciência histórica um movimento com sentido prático. Permite que a vida prática dos alunos, também seja transportada para o momento do jogo, uma vez que os personagens não estão isentos da consciência dos seus jogadores.

A relação da consciência histórica com os aspectos narrativos do jogo interpretativo está contemplada na fala de Maria Auxiliadora Schmidt (2019) quando diz:

Mas, por que tem que ser a consciência histórica um pré-requisito necessário para a orientação em uma situação presente que demanda uma ação? Depois de tudo, tal consciência por definição aponta para fatos do passado. A resposta simples é que a consciência histórica funciona como um modo específico de orientação em situações reais da vida presente: tem como função ajudar-nos a compreender a realidade passada para compreender a realidade presente. [...] Além disso, o poder explicativo da narração serve para ensinar os elementos básicos da situação não somente para quem está fora, como também para mim mesmo [...].

O histórico como orientação temporal une o passado ao presente de tal forma que confere uma perspectiva futura à realidade atual. Isto implica que a referência ao tempo futuro está contida na interpretação histórica do presente, já que essa interpretação deve permitir-nos atuar, ou seja, deve facilitar a direção de nossas intenções dentro de uma matriz temporal. [...]

A consciência histórica evoca o passado como um espelho da experiência na qual se reflete a vida presente, em suas características temporais são, do mesmo modo, reveladas. (SCHMIDT, 2019, p. 55-56)

Por fim, o elemento essencial ou estruturante, compartilhado pelo RPG e pela aprendizagem histórica (Didática da História) é a narrativa. Ela rege e permite que o RPG seja uma atividade bem sucedida e efetiva no campo da Didática da História, pois a narrativa permite que as consciências dos alunos – como jogadores e como estudantes de História – interajam com os contextos e conteúdos do passado, presentes no jogo, bem como possam narrar, ressignificar e problematizar seu cotidiano presente. A consciência de cada jogador/estudante sofre impactos com as informações contidas nas fontes fornecidas pelo professor ao buscar elementos que lhe permita protagonizar jogadas exitosas na narrativa do RPG, o que não é um ato individual, mas um ato individual condicionado à articulação com os demais jogadores/estudantes que compartilham o protagonismo do jogo. Ao interagirem, aquelas consciências constroem uma narrativa coletiva fictícia, é só um jogo, porém mesmo que não percebam em um primeiro momento, também constroem a possibilidade de inventarem narrativas que articulem o passado que conhecem com o presente vivido, o que enriquece, sob nossa ótica, a consciência histórica, pois ela se assenta, basicamente em três operações: experiência, interpretação e orientação.

[...] As operações da consciência histórica devem ser consideradas, organizadas e influenciadas, como aprendizado histórico, primeiramente sob o ponto de vista da aquisição da competência argumentativa. Essa competência deve incluir as três dimensões, experiência ou saber, interpretação e orientação. [...] (RÜSEN, 2007, p. 120).

Dito de outro modo, para Rüsen (2007), experiência está ligada na diferença temporal que deve ser interpretada e relacionada com o presente com o objetivo de dar sentido à vida prática, ou seja, há nesse movimento a atuação de dois elementos, o ativo e o passivo, sendo o primeiro o de agente que interage e busca na alteridade do passado um sentido para o presente e o segundo, o passado que passa a ser vinculado a um objetivo presente de quem o articula com a história para dar sentido a vida prática. A interpretação funciona como “modelos inconscientes de apreensão e como esquemas implícitos de ordenamento, que fazem da experiência, saber” (RÜSEN, 2007, p.114). A orientação diz respeito à função prática da articulação das experiências históricas que utilizaram de modelos de interpretação de modo a organizar a vida prática em meio aos processos temporais. As três dimensões citadas têm função decisiva para o aprendizado histórico.

As três dimensões do aprendizado histórico [...] estão obviamente interligadas. Não há experiência histórica livre de interpretação, nem orientação histórica livre de experiência. Todo modelo de interpretação é relacionado simultaneamente à experiência e à orientação. Sua correlação intrínseca representa a complexidade do aprendizado histórico. (RÜSEN, 2007, p.118).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O jogo de interpretações pode ser uma ferramenta importante para o professor, dentro do âmbito escolar. Por si só o jogo já carrega consigo, por meio de sua dinâmica, vários benefícios para o ambiente educacional. Quando o jogo passa a compor a articulação da Didática da Histórica, como parte das metodologias de se permitir o protagonismo dos alunos para a formação da consciência histórica, não se tem uma mera ferramenta educacional, mas sim um método que permite que o ofício do historiador, como articulador da teoria e da prática da História seja mais facilmente apresentada de forma a enriquecer a consciência histórica ao dialogar com os conteúdos curriculares e as vivências dos alunos na escola e fora dela.

O jogo, portanto, não se limita a auxiliar a formação da consciência histórica de forma fragmentada, desconectada das experiências cotidianas, pois,

[...] Vale lembrar que os processos de aprendizado histórico não ocorrem apenas no ensino de história, mas nos mais diversos e complexos contextos da vida concretizados aprendizes, nos quais a consciência histórica desempenha um papel. Abre-se assim o objeto do pensamento histórico para o vasto campo da consciência histórica, e a didática da histórica caiu nas malhas da teoria da história. (RÜSEN, 2007, p. 91).

Segundo Rüsen (2007), para além da Didática da História, a própria ciência histórica é alimentada pelas aprendizagens cotidianas, pois, são inerentes ao seu objeto de estudo, o passado, uma vez que a produção historiográfica tem sentido efetivo na medida em que contribui para que possamos entender, no presente, as experiências vividas no passado e, de alguma forma favorecer ressignificarmos o presente, orientarmo-nos na vida prática de hoje. Na esteira dessas aprendizagens e imbricações, o jogo interpretativo pode contribuir, na medida em que os sujeitos usam a imaginação para pensar problemas concretos do passado e do presente, articulam saberes do cotidiano com diversas áreas científicas

Também é possível identificar relações da articulação da dinâmica do jogo com autores do campo educacional como Paulo Freire e suas críticas ao que chamou educação bancária e advoga pelo protagonismo dos alunos. Assim como as concepções de jogo para a formação da criança e como manifestação linguística presente nos estudos de Danil Elkonin e Lev Vygotsky. São temas que podem ser contemplados em trabalhos futuros sob a luz da análise do jogo como prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

- BITTENCOURT, C. M. F. Documentos não escritos em sala de aula. In: BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 156-188. Col. Docência em formação.
- BONETE, W. Notas sobre o conceito de Consciência Histórica e narrativa em Jörn Rüsen e Agnes Heller. **História em Reflexão**, Dourados, v. 7, ed. 14, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/historiaemreflexao/article/view/2944/1634>. Acesso em: 26 jan. 2021.
- CARVALHO, J. **Os Bestializados: O Rio de Janeiro e a República que não foi**. 4. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- CERRI, L. F. **Ensino de história e consciência histórica: Implicações didáticas de uma discussão contemporânea**. 1. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2020.
- FORTUNA, T. R. Sala de aula é lugar de brincar. **Planejamento em destaque: análises menos convencionais**. Porto Alegre: Mediação, p. 147-164, 2000.
- HOBSBAWM, E. A História de baixo para cima. In: HOBSBAWM, E. **Sobre História**. São Paulo: Companhia de bolso, 2013. cap. 16. p. 280-300.
- HELLER, A. **O cotidiano e a História**. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014. v. 2.
- HUIZINGA, J. **Homo Ludens**. 9. ed. rev. São Paulo: Perspectiva, 2019.
- LATORRA, S; KOEBEL, A. **Dungeon World**. 1. ed. Belo Horizonte: Secular, 2013.
- MARCOLINO, S.; BARROS, F. C.; MELLO, S. A teoria do jogo de Elkonin e a educação infantil. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 97-104, jan./abr. 2014.
- MARX, K; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- MARX, K. **O 18 de brumário de Luís Bonaparte**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2011.
- RODRIGUES, S. **Roleplaying Games: e a pedagogia da imaginação no Brasil**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.
- RÜSEN, J. Didática: funções do saber histórico. In: RÜSEN, J.. **História viva: teoria da história, formas e funções do conhecimento histórico**. Tradução de Estevão de Rezende. 2007. p.85-120
- RÜSEN, J. **Razão Histórica: Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica**. Brasília: UNB, 2001. v. 2.

SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. (org.). **Jörn Rüsen**: e o ensino de História. Curitiba: Editora UFPR, 2019.

SCHMIDT, M. A. Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da História. **Intelligere, Revista de História Intelectual**, São Paulo, ano 2017, v. 3, n.2, p. 60-76, out. 2017.

SVALDI, G.D.; TREVISAN , J.M.; CALDELA, L.; CASSARO, M.; SALADINO, R. **Tormenta 20**. Porto Alegre: Jambo, 2020.